

Pongratz, Ludwig A.

Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis

Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 63-74



Quellenangabe/ Reference:

Pongratz, Ludwig A.: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2010) 41, S. 63-74 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80844 - DOI: 10.25656/01:8084

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80844>

<https://doi.org/10.25656/01:8084>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:



INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **ESSAY**
Michael Parmentier
Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs
auf universale Repräsentation
- 22 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Rainer Bremer / Andreas Gruschka
30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn
Herr Sloterdijk?
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andrea Liesner / Anke Wischmann
Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heran-
wachsender und die Grenzen der Pädagogik
- 63 **ERZIEHUNG NEU**
Ludwig A. Pongratz
Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als
gouvernementale Strafpraxis
- 75 **REFORMSCHICKSAL**
Andreas Gruschka
Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht
- 93 **DIDAKTIKUM**
Alfred Schirlbauer
37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?
- 107 **AUS DEN MEDIEN**
Wolfram Meyerhöfer
Der Blick von der anderen Seite

Ludwig A. Pongratz

Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis

I

Moderne Widersprüche – Widersprüche der Moderne

Seit der Jahrtausendwende wird uns mit jedem neuen PISA-Ranking versichert, in Deutschland herrsche ein Bildungsnotstand. Als ob das nicht genüge, bescheren uns seit einiger Zeit pädagogische Bestseller eine zusätzliche Hiobsbotschaft: in Deutschland herrsche ein Erziehungsnotstand (vgl. Bueb 2006). Entsprechend boomt der Markt für Erziehungsratgeber, die zuhauf Vorschläge unters Volk bringen, wie sich Eltern und Lehrer Respekt verschaffen können. Selbstredend wird die „Pflicht zu führen“ (vgl. Bueb 2008) angemahnt, damit Kinder keine „kleinen Tyrannen“ (vgl. Winterhoff 2008) werden. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass derjenige nichts von Erziehung versteht, der nicht in der rechten Weise einzuschreiten und Kontrolle auszuüben weiß.

Doch bleibt unterhalb der demonstrativen Zustimmung zu Regeln, Grenzen, Geboten und Sanktionen ein Unbehagen virulent: ein Unbehagen, das dem pädagogischen Strafdiskurs seit Beginn der Neuzeit zu Eigen ist. Denn Sanktionen demonstrieren allem Anschein nach das Scheitern gut gemeinter pädagogischer Intentionen. Daher reden Pädagogen auch lieber über classroom management, Selbststeuerung oder Prävention, statt über Disziplinierung und Zwang. Nicht ohne Grund sind sie stolz darauf, dass harte körperliche Strafen, die in der vormodernen Welt als normales Erziehungsmittel galten, von der aufgeklärten, bürgerlichen Gesellschaft verworfen und abgeschafft wurden.

An die Stelle des verpönten Strafdiskurses ist ein Kontrolldiskurs getreten, der sich gegenwärtig ein zeitgemäß sportliches Image zulegt. Da ist wie im Eishockey von Auszeiten die Rede, um renitente Kinder zur Raison zu bringen. Da werden Schüler in Trainingsräume geschickt, als ginge es um eine Übungsstunde im Fitness-Studio. Der gedankliche Brückenschlag zwischen pädagogischer Kontrolle und Fitness (also: Passung oder Tauglichkeit) kommt nicht von Ungefähr. Schließlich geht es um Anpassungsleistungen, die Kindern und Jugendlichen verstärkt abverlangt werden. Die neuen Kontrollformen halten sich – im Unterschied zu überkommenen Strafpraktiken – zugute, den Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu humanisieren. Zumindest funktionieren sie reibungs- und lautloser als ehemals, gewiss aber nicht weniger effektiv.

Erinnern wir uns: Das Grundmuster mittelalterlich-feudalistischer Strafformen folgte der Figur repressiver Exklusion. Was sich den Äußerungen der hierarchisch organisierten gesellschaftlichen Macht widersetzte, wurde weggeschnitten. Der Dieb verlor seine Hand, der Mörder sein Leben, der unbotmäßige Schüler wurde hart gezüchtigt. Nicht ohne Grund wurde die Rute zum Symbol schulmeisterlicher Zucht. Allerdings wurde diese unmittelbare Gewalt im sozialen Auflösungsprozess der mittelalterlichen Welt zusehends fragwürdiger. Die von der Aufklärungsphilosophie vorgetragene Herrschaftskritik entzog ihr schließlich die Legitimation. Denn wie soll partikulare Herrschaft einhergehen mit dem vernunftbegründeten Anspruch allgemeiner Freiheit? Wie soll die Irrationalität erzieherischer Gewalt einhergehen mit dem Anspruch einer vernünftigen Lebensführung? Seit Beginn der Aufklärung laboriert die moderne Pädagogik an diesem Dilemma. Und dieser Widerspruch ist nicht einfach hausgemacht: Es ist der Widerspruch der Moderne selbst, der im pädagogischen Problem der Strafe in zugespitzter Form in Erscheinung tritt.

Spätestens seit der Aufklärungspädagogik gerät daher das Strafen unter Begründungszwang. Pädagogisches Strafen soll sich als rational ausweisen. Diesen Anspruch bringt Kants Vorlesung „Über Pädagogik“ (aus dem Wintersemester 1776/77) weitsichtig auf den Punkt:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1964, S. 711). Und Kants Antwort auf diese Frage lautet so: Man müsse dem Kind „beweisen, daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängig sein dürfe“ (ebd., S. 711).

Um seiner späteren Selbstständigkeit willen also soll sich das Kind dem pädagogischen Zwang unterwerfen. Die Freiheit des bürgerlichen Subjekts bleibt systematisch gekoppelt an Formen verinnerlichter Herrschaft. Und diese manifestiert sich insbesondere in der pädagogischen Strafgewalt.

Man sieht: Die reine Rationalität, um die es Kant zu tun ist, macht sich beim Eintritt in das bürgerliche Leben die Hände schmutzig. Rationalität soll – neben allem Anspruch von Freiheit – zugleich dazu herhalten, das gesellschaftlich notwendige Maß von Herrschaft und Zwang zu legitimieren. „Die Folter“, so kommentiert Foucault diesen desillusionierenden Aspekt des Aufklärungsprozesses, „das ist die Vernunft“ (Foucault 1977). Zwar umreißt diese Einsicht nur die halbe Wahrheit, doch gibt sie einer Skepsis Ausdruck, die der neuzeitliche (auch pädagogische) Fortschrittsoptimismus allzu gern unter den Teppich kehrt. Mit dem Aufklärungszeitalter verlieren repressive Strafformen der Feudalzeit nicht nur ihre Legitimation, sondern es spielen sich (in der Form des aufgeklärten Strafens) auch neue Machtprozeduren ein, die die widersprüchliche Verkettung von Freiheit und Zwang in veränderter Gestalt fortschreiben.

Folgt man dem historischen Wandlungsprozess pädagogischer Strafpraktiken (vgl. Pongratz 1995) so lassen sich seit dem 17. Jahrhundert in groben Zügen drei Etappen unterscheiden. Die Entwicklung verläuft von aufgeklärten Strafformen (die nicht mehr den Körper, sondern die Seele des Zöglings in Beschlag nehmen) über Disziplinarstrafen (die sich in einer Art Körperdressur zur Geltung bringen) zu panoptischen Strafen (die sich weicher, flexibler Kontrollformen bedienen). Rückblickend lässt sich sagen, dass panoptische Kontrolltechniken zum Markenzeichen reformpädagogischer Erziehungsansätze wurden. Bis in die jüngste Zeit galten sie als Inbegriff progressiver Pädagogik. Allerdings scheinen sich derzeit in Schulen neue Kontroll- und Sanktionsformen zu etablieren, die vermuten lassen, dass pädagogische Strafpraktiken inzwischen in eine weitere, vierte Phase eingetreten sind. Zumindest folgen komplexe Arrangements wie das Trainingsraum-Konzept nicht mehr der Logik des Panoptismus. Eher könnte man den Trainingsraum als gouvernementale Straftechnik bezeichnen. Um die Unterschiede zu erfassen, scheint es ratsam, sich das panoptische Strafen noch einmal vor Augen zu führen.

II

Panoptismus: Wege der sanften Disziplinierung

Als zentrale Voraussetzung, damit der Panoptismus zur Wirkung gelangen kann, hat Foucault so genannte „Einschließungsmilieus“ diagnostiziert. Foucault, der den Panoptismus als eine spezifische Machttechnik analysiert (vgl. Foucault 1976, S. 251ff.), wählt als Paradebeispiel eine spezifische Gefängnis-Architektur: das Panopticon, das der Jurist und Philosoph Jeremy Bentham gegen Ende des 18. Jahrhunderts entwarf. Benthams Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verbergen, sodass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Das Panopticon liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Gesellschaft umreißen lassen. Es funktioniert gewissermaßen als Machtverstärker, der die Effekte der Disziplinierung so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten reduziert. Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich sanfter Kontrollformen bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, auf die die Disziplinierung im 19.

Jahrhundert zurückgriff. Die reformpädagogische Transformation von der alten Pauk- und Drillschule zu dynamischen, innen geleiteten Arbeitsformen zielt darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Dabei wird das disziplinierende Netzwerk nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des Schullebens (vgl. Pongratz 1989, S. 217 ff.).

Die Ringmauer bzw. der Turm des Benthamschen Panopticons symbolisieren recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die neuen Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten können: Die disziplinierenden Effekte des Schullebens hängen an überschaubaren Gemeinschaften, in denen jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen Rahmen, einen Lebenskreis (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu: sei es das Mikromilieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Feldes. In gewisser Weise kann man sagen, dass sich im Kreis faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik konzentriert: vom Stuhlkreis bis zum 360° Feedback, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum Runden Tisch.

III

Gouvernementalität: der Aufstieg der Kontrollgesellschaft

Was aber geschieht, wenn soziale Milieus in eine Krise geraten und sich auflösen beginnen? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern.

„Wir befinden uns“, schreibt Deleuze, „in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armeereform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.“ (Deleuze 1993, S. 255)

Die im Entstehen begriffenen Kontrollgesellschaften entwickeln ein neues Repertoire von Führungstechniken. Denn Disziplin und Norm garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten Flexibilität, Motivation, Zielvereinbarung oder Selbststeuerung. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der Fabrik zum Unternehmen. „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, heißt es dazu bei Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“ (Ebd., S. 260)

Hätte Deleuze den Terminus der Ich-AG bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des aktuellen Transformationsprozesses jedenfalls sind weit voraus gesehen. Deleuze formulierte bereits 1990 den vorweggenommenen Kommentar zur Bildungsreform nach der Jahrtausendwende:

Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hört man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ (Ebd., S. 257)

Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.

In dieser Perspektive wird verständlich, warum die Bildungspolitik seit dem Ende der 90er Jahre ein neues Regime propagiert: das Regime des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007). Verständlich wird auch, warum Pädagogik nun zu einer Lebenslaufwissenschaft (vgl. Lenzen 1997) transformiert wer-

den soll. Das Transformationsprogramm der Pädagogik antwortet in gewissem Sinn auf das, was Deleuze als „Krise der Einschließungsmilieus“ diagnostiziert bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – derzeit als „Krise des Sozialstaats“ thematisiert wird. Die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Garantien und sozialer Sicherungssysteme soll die neue Form der Regierung des Sozialen plausibler erscheinen lassen, die der Krise der Einschließungsmilieus Paroli bieten soll.

„Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte.“ (Lessenich 2003, S. 86)

Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende moralische Aufrüstung. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner.“ (Ebd., S. 89) Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der Anderen wandert gewissermaßen nach Innen. Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz zu seinem eigenen Unternehmer.

Mit der Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf selbst-verantwortliche und selbst-organisierende Einzelne kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Formen der Gouvernamentalität. Gouvernementale Kontrollformen setzen auf Subjektivierungspraktiken, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln (vgl. Pongratz, 2005, S. 28 ff.) In ihrem Umfeld entsteht eine eigene Reform-Rhetorik, die darauf abzielt, neuartige Selbsttechnologien zu propagieren. Das Besondere dieser Selbsttechnologien besteht darin, dass sie an politische Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen gouvernementaler Strategien signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit also nicht einfach „die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern.“ (Lemke/Krasman/Bröckling 2000, S. 30) Um dieses Selbst-Verhältnis erzeugen und systematisch variieren zu können, braucht man ein eigens darauf abgestimmtes Instrumentarium. Die Trainingsraum-Methode liefert dazu das passende Setting.

IV Im Trainingsraum: Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation

Selbstverständlich versteht sich die Trainingsraum-Methode (vgl. Bründel/Simon 2003) nicht im traditionellen Sinn als Strafform. Denn es geht um eine ausgeklügelte Kontrolltechnik, die Unterrichtstörungen ausschließen soll. Der ‚Trainingsraum‘ wird vorgestellt als eine Art Laboratorium der Selbst-Transformation oder Selbst-Regierung. Bründel und Simon haben in einer fiktiven Rede eines Schulleiters, der die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts informiert, die praktische Umsetzung der Trainingsraum-Methode folgendermaßen erläutert:

„Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. Ohne Regeln, Pflichten und Rechte des Einzelnen funktioniert keine Gemeinschaft. Dieses Wissen möchten sich die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule zu Nutze machen und in Zukunft die Regeln des Zusammenlebens mit allen Schülerinnen und Schülern verstärkt besprechen. Die Grundregeln unserer Schule lauten:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.
3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. [...]

Der Kernpunkt unseres Vorgehens ist und bleibt die gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Diese gute Beziehung gilt es, verstärkt aufzubauen. Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.

Die Schülerinnen und Schüler werden immer gefragt, was sie denn möchten, und sie werden aufgefordert, sich zu entscheiden. Stören sie weiter und verletzen sie weiterhin die Regeln, denen sie vorher ja zugestimmt haben, dann kommt dies der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen und in einen anderen Raum zu gehen, wo sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. Dort hält sich während eines gesamten Schultages jeweils stundenweise ein Lehrer oder eine Lehrerin auf und hilft denjenigen Schülern, die sich entschieden haben, den Klassenraum zu verlassen, einen Plan zu erstellen und sich an die vereinbarten Regeln zu halten. [...]

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben.“ (Bründel/Simon 2003, S. 114 ff.)

So weit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Was aber geschieht nun im Trainingsraum? Die Methode sieht dafür einen minutiösen Ablauf in vierzehn Schritten vor:

- „1. Anklopfen und Eintreten
2. Begrüßung
3. Übergabe des ‚Laufzettels‘ (den der Lehrer dem aus der Klasse gewiesenen Schüler mit Informationen zu seinem Fehlverhalten mit auf den Weg gegeben hat; L.P.)
4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)
5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft
6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)
7. Absichten/Hintergründe erforschen
8. Absicht vom Verhalten trennen
9. Regelverstoß benennen
10. Ideen für das zukünftige Verhalten sammeln lassen
11. Plan schreiben lassen
12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten
13. Plan kopieren
14. Verabschiedung“ (ebd., S. 61).

Besonders wichtig sind in diesem Ablauf die Schritte 7 bis 10, vor allem das Trennen von Absicht und Verhalten. Denn sanktioniert wird in erster Linie das Fehlverhalten, nicht die Absicht. „Sehr oft“, schreiben die Verfechter des Konzepts, „ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend“ (ebd., S. 67). Das lösungsorientierte Vorgehen konzentriert sich daher darauf, eine Selbstmodifikation durch die Entwicklung einer alternativen Verhaltensvorstellung zu erreichen. Im Gegensatz zum bloß körperorientierten Drill wird hier die (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler angesprochen. Die Verhaltenssteuerung erfolgt also über die Kontrolle der (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler bzw. der gewünschten zukünftigen Wahrnehmungen.

Hinter diesen Überlegungen stecken einige basale Annahmen, etwa, dass unser Handeln immer Wunscherfüllung sei (also dann in Gang gesetzt wird, wenn sich eine Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was wir wahrnehmen möchten, auftritt) oder dass unser Verhalten in erster Linie von unserer subjektiven Wahrnehmung abhängig sei (und die Kontrolle und Steuerung der Wahrnehmung daher umgekehrt eine individuelle Verhaltenssteuerung ermögliche). Im Verein mit theoretischen Versatzstücken des mehr oder weniger radikalen Konstruktivismus (der die Vorstellung propagiert, unser Leben sei das, wozu unser Denken es mache), der Rational-Choice-Theorie (die davon ausgeht, alles Handeln sei eine letztlich eigennützige Wahl zwischen mehr oder weniger attraktiven Alternativen) und einigen Anleihen beim Neurolinguistischen Programmieren (das mit autosuggestiven Techniken operiert) transportiert die Trainingsraum-Methode Psychotechniken in den Bereich der Schule, die sich auch im Feld der Unternehmensführung etabliert haben. Diese Anleihen geschehen nicht ohne Grund. Denn die

– zumeist indirekt thematisierte – Zielperspektive des gesamten Transformationsprozesses läuft darauf zu, den Schüler als eine Art Selbst-Unternehmer zu begreifen (zumindest ihn in dieser Form anzusprechen, damit er auf lange Sicht sich selbst so begreifen lernt). Hinter dem Trainingsraum-Konzept taucht also ein spezifisches Sozialverhältnis auf, das gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hinein projiziert. Um dies zu zeigen, muss man die Vertreter des Konzepts beim Wort und ihr Selbstverständnis unter Kritik nehmen.

Ohne Zweifel meinen sie es – wie alle pädagogischen Reformer – gut mit den Menschen. In Frage steht aber, welche unausgesprochenen Prämissen das Programm mittransportiert. Dem eigenen Verständnis nach geht es um Eigenverantwortung, Respekt, klare Regeln und klare Konsequenzen. Dahinter aber taucht ein Marktmodell des Unterrichtsprozesses auf: Lehrer erscheinen als Anbieter von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als Kunden begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Getreu der konstruktivistischen Prämisse, jeder entwerfe nur seine eigene Welt („Realität ist ein subjektives Konstrukt“; ebd., S. 21), kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen: „Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/Simon, „können ... nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrerangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung“ (ebd., S. 41). Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein Belastungsgebot zur Seite stellen: „Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst“ (ebd., S. 45). Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. „Sie müssen nicht zwingend stören“ (ebd., S. 47). Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines marktkonformen Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht.

Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

- „1. Was machst du?
2. Wie lautet die Regel?
3. Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?
4. Wofür entscheidest du dich?
5. Wenn du wieder störst, was passiert dann?“ (ebd., S. 51)

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss aus dem Marktgeschehen von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Ent-

scheidung ist zu respektieren. Sie lautet: Ich bin draußen! Er hat sich selbst ausgeschlossen. So jedenfalls lautet die perfide Logik des Programms. Sie folgt dem gleichen Muster individueller Risikoverantwortung, wie wir sie auch aus anderen Bereichen kennen. „Es herrscht das Universalprinzip ‚selbst schuld‘!: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen“ (Bröckling 2007, S. 93 f.). Diese Logik unterstellt, jeder Einzelne müsse und könne sein Leben selbstständig und autonom gestalten. Unterschlagen wird dabei, dass gravierende soziale Probleme, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, strukturell verursacht sind. Stattdessen trägt die individuelle Zuschreibung von Verantwortung dazu bei, strukturelle Probleme „zu einem Teil der Selbstzuschreibung des Subjekts“ (Höhne 2006, S. 209) zu machen. Jeder Gang in den Trainingsraum wiederholt dieses Muster. Der Trainingsraum selbst wird als ein Reflexionsort konzipiert, in dem die Störer Kosten und Nutzen ihrer Störung gegeneinander stellen können. Es ist kein moralisches, sondern ein ökonomisches Kalkül, dass der Eigenverantwortung die Richtung weist: „Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben“, sagt eine der Grundannahmen des Programms, „wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen“ (Bründel/Simon 2003, S. 35).

Man kann den Trainingsraum auch als eine Vorwarnung begreifen. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: soziale Exklusion. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und unter zu gehen. Es liegt auf der Hand: Diese Alternative ist keine Alternative und die unterstellte Autonomie ist Schein. Die Anonymität sanfter Disziplinierung von ehemals verwandelt sich in die Zumutung rationaler Selbst-Kontrolle, deren Erfolg oder Misserfolg ungeniert offen gelegt wird. Die Sanktionsandrohung aber, die stets noch alle pädagogischen Strafen begleitete, bleibt erhalten. Sie wird lediglich als ein Mechanismus des Selbst-Ausschlusses inszeniert, der quasi automatisch abläuft und entsprechend eingeübt wird. So lernen alle von klein auf, dass der Ausschluss von Tauschprozessen (seien es Lerninhalte, Konsumangebote oder Arbeitsplätze) den sozialen Tod bedeutet. Gedroht wird mit der umfassenden, anonymen Gewalt der Konkurrenzgesellschaft. Die aber erscheint den Verfechtern der Trainingsraum-Methode normal: der gesellschaftliche Status quo setzt die Norm. „Wir alle“, schreiben Bründel/Simon, „leben in einer Gesellschaft, in der es Regeln und Vereinbarungen gibt, an die wir uns halten müssen“ (ebd., S. 145). Das ist das unbefragte Glaubensbekenntnis des Kontraktualismus. Es läuft auf die affirmative These hinaus: Die gesellschaftliche Ordnung ist in Ordnung. Die eingeforderte Eigenverantwortung ist immer die Eigenverantwortung des Selbst-Unternehmers, der implizit bereits die Regeln der Konkurrenzgesellschaft akzeptiert hat.

Wo der stumme Zwang der Verhältnisse seine Wirkung tut, können sich Pädagogen ganz auf die Rolle des Helfers zurückziehen. Sie brauchen, ja sie

dürfen keine Härte oder Gewalt an den Tag legen (denn das besorgt bereits die invisible hand des Marktes). Ihr Handeln soll ruhig, entspannt und wurfesfrei (vgl. ebd., S. 58) bleiben. Psychoanalytiker könnten dies womöglich als Rationalisierung des Drohpotentials verstehen, das im gesamten Verfahren zum Ausdruck kommt. Doch bleibt die unbewusste Dynamik, die dem Trainingsraum-Konzept unterliegt, ohne Resonanz. Der herausziehenden Kontrollgesellschaft korrespondieren ganz andere theoretische Bezüge: Dass die Trainingsraum-Methode auf Wahrnehmungskontroll-Theorien Bezug nimmt, ist kein Zufall. In den Blick tritt dabei stets der vereinzelte Einzelne; er gewinnt Kontur durch die Entscheidungen, die er trifft. Jede ist von einem Investitionskalkül bestimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und Nutzen dabei herauspringen. Es ist der Geist der Humankapital-Theorie, der den Trainingsraum beseelt. „Der Mensch der Humankapitaltheorie ist vor allem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet“ (Bröckling 2007, S. 88). Entsprechend stellt die Trainingsraum-Methode die Schüler permanent vor Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen werden, einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Lehrer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

Die explizite Form sozialer Bezugnahme ist im Rahmen dieses Arrangements der Kontrakt. Alle schließen mit allen Vereinbarungen: Schulleitungen mit Eltern, Lehrer mit Schülern, Eltern mit Kindern und Lehrer mit Schulleitungen. Handeln bedeutet in dieser Perspektive vor allem: aushandeln. Der Kontraktualismus (vgl. Dzierzbicka 2005), das Regime des Vertrags, bildet ein Kernstück der Trainingsraum-Methode. Mündigkeit ist definiert als Vertragsfähigkeit. „Die hegemoniale Macht des neuen Kontraktualismus zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Kompetenz, Vereinbarungen zu treffen und sie vor allem einzuhalten, in nahezu allen Lehrplänen als Erziehungsziel verankert und das pädagogische Personal geschult ist, entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen“ (Bröckling 2007, S. 145). Über die Einhaltung der Verträge wacht der Lehrer. Ihm wird als Einzigem eine Doppelfunktion zugestanden: Er ist nicht nur Anbieter auf dem Markt von Lerngelegenheiten, sondern hat zugleich die Funktion der Regulierungsbehörde. Er achtet darauf, dass die neuen sozialen Verkehrsregeln auch eingehalten werden. In dieser Funktion ist er unangreifbar. Es obliegt seiner Entscheidung, einen Schüler aus der Klasse zu schicken oder ihn zurückkehren zu lassen – auch wenn das theoretische Modell ständig suggeriert, dies liege allein im Ermessen des betroffenen Schülers. Es gibt auch keine Möglichkeit, das gesamte Arrangement in Frage zu stellen. Verfechter des Programms erklären definitiv: Über die (drei) Grundregeln des Konzepts „kann nicht abgestimmt werden, da es keine Alternative dazu gibt“ (Balke/Hogenkamp 2000, S. 82).

An dieser dogmatischen Setzung wird die Kehrseite des Kontraktualismus erkennbar. Der Form nach handelt es sich bei dem Vertrag, den Lehrer und Schüler bei der Rückkehr aus dem Trainingsraum aushandeln, um gleiche Vertragspartner. Faktisch aber ist der Lehrer mit einer ungleich größeren Macht ausgestattet, über die es nichts zu verhandeln gibt. (Der Fall, dass

Schüler einen Lehrer in den Trainingsraum schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben.) Die formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck: Sie „verfestigt und legitimiert ihre soziale Ungleichheit“ (Bröckling 2007, S. 148). Hinter der Fassade autonomer Selbst-Regulierung dauert die Fremdbestimmung fort. Sie verweist auf die Gebrochenheit des Mündigkeitsentwurfs, an dem die bürgerliche Welt seit jeher laboriert. Die Trainingsraum-Methode sitzt einem Selbstmissverständnis auf, wenn sie sich und anderen glauben machen möchte, sie hätte darauf eine passable Antwort gefunden.

LITERATUR

- Balke, Stefan/Hogenkamp, André: Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden, in: Friedrich Jahresheft 2000, S. 82-85.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode, Weinheim/Basel 2003.
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006.
- Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen. Nein Gebote der Bildung, Berlin 2008.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993, S. 254-262.
- Dzierzbicka, Agnieszka: „Vereinbaren statt anordnen“. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule, Wien 2005.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976.
- Foucault, Michel: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek bei Hamburg 1977, S. 60-68.
- Höhne, Thomas: Evaluation als Medium der Exklusion, in: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2006, S. 197-218.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Werke, Bd. 12, Frankfurt/Main 1964.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 7-40.
- Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft, H. 15, 1997, S. 5-22.
- Lessenich, Stephan.: Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft, in: Mittelweg 36, H. 4/2003, S. 80-93.
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989.
- Pongratz, Ludwig A.: Freiheit und Zwang – schulische Strafformen im Wandel, in: Die Deutsche Schule 2/1995, S. 183-195.
- Pongratz, Ludwig A.: Subjektivität und Gouvernementalität, in: Hafenegger, Benno (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Schwalbach/Ts., 2005, S. 25-38.
- Pongratz, Ludwig A.: „Sammeln Sie Punkte?“ – Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5-18.
- Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden, Gütersloh 2008.